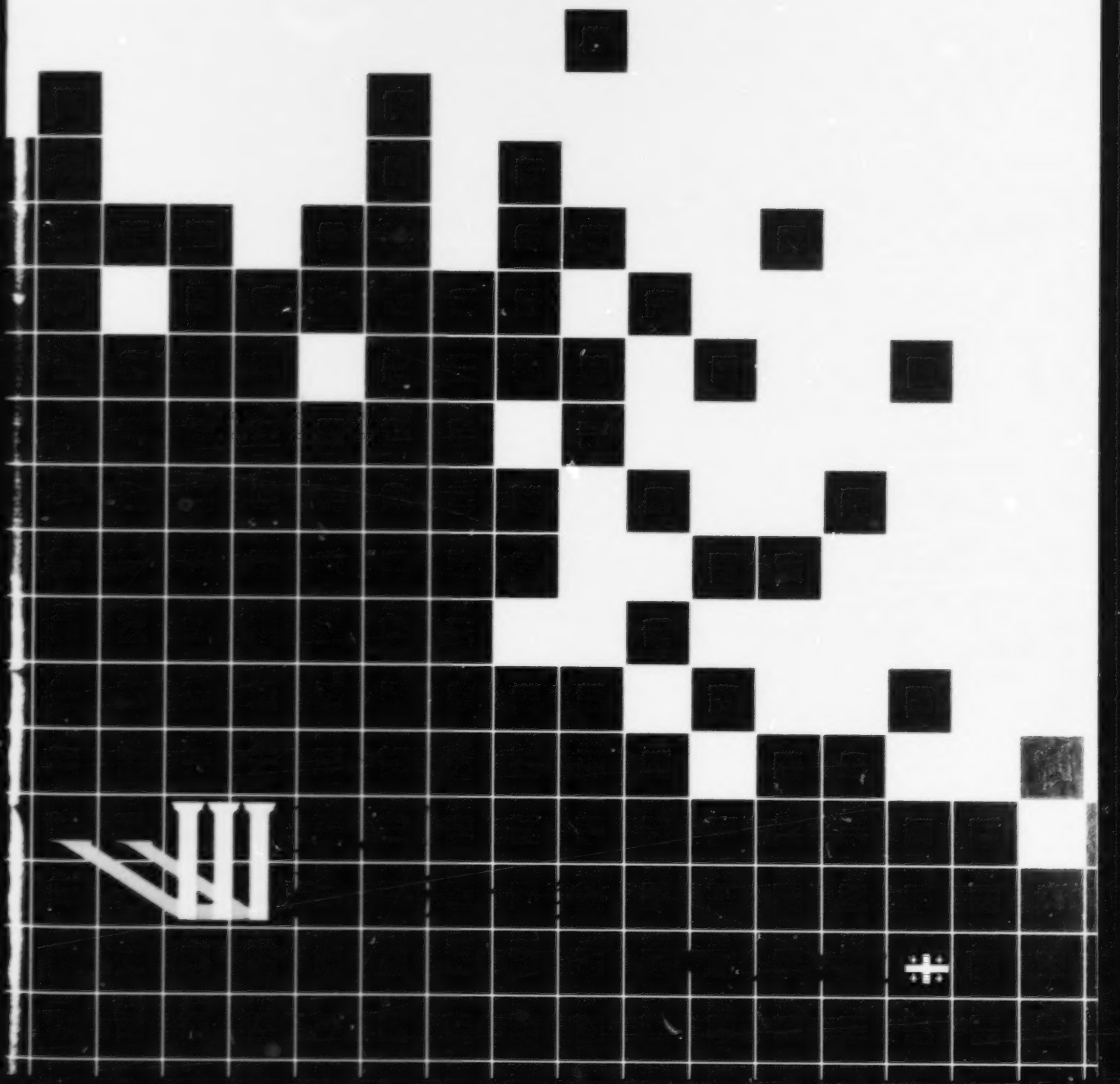
Le secteur des sciences sociales: voies de développement et cibles d'action

Avis au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science
Code : 2310-0154 Avis 89.14



Le secteur des sciences sociales: voies de développement et cibles d'action

Avis au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science
Code : 2310-0154 Avis 89.14

Conseil des universités

Mars 1990

90-04615/

CONSEIL DES UNIVERSITÉS

2700, boul. Laurier
Tour Frontenac, 8e étage
Sainte-Foy, (Québec) G1V 2L8

Téléphone : (418) 646-5821

Gouvernement du Québec

Dépôt légal : premier trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISSN : 0709-3985
ISBN : 2-550-20714-9

TABLE DES MATIERES

Introduction 1

1. Au confluent de nombreux déterminants de système . . . 5

2. La liaison collège-université 13

3. Le décloisonnement des programmes de formation 23

4. La gestion des études avancées et de la recherche 29

5. La qualité des apprentissages des étudiants 35

6. Des attentes et des besoins de société 39

Conclusion (et liste des recommandations) 43

Introduction

Soutenue par d'abondantes données statistiques, publiées dans un volumineux rapport préliminaire [1], et éclairée par deux opérations de consultation, l'étude sectorielle en sciences sociales menée par le Conseil des universités a franchi, à l'été 1989, une étape majeure avec le dépôt et la diffusion du rapport final du comité d'étude[2]. Ce comité a ainsi mené à bien le mandat qui lui avait été confié. Le Conseil le souligne ici d'entrée de jeu; il tient aussi à remercier et à féliciter les membres du comité et, avec eux, tous ceux et toutes celles qui ont contribué à leurs travaux.

Depuis la parution du rapport final, le Conseil a reçu des commentaires en provenance de presque toutes les universités, qui l'ont ainsi aidé dans sa propre démarche de réflexion. Le temps est maintenant venu de conclure et de prendre position, dans un avis que, conformément au mandat que lui en donne sa loi constitutive, il formule ici à l'intention du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et, par le fait même, soumet à l'attention des universités.

Conclure, disons-nous à dessein. Car il ne s'agit évidemment pas pour le Conseil de reprendre les études et les discussions déjà réalisées. Il ne s'agit pas davantage de commenter un à un les propos de son comité d'études et d'exprimer à leur égard ses degrés d'adhésion ou de réserve. Les résultats des études et les positions du comité sont diffusés et connus; et ils portent en eux-mêmes un

---

[1] Conseil des universités, Étude sectorielle en sciences sociales : rapport préliminaire, Québec, 1988, 303 p. et annexe.

[2] Conseil des universités, Étude sectorielle en sciences sociales : rapport final, Québec, 1989, 92 p.

évident pouvoir d'information et d'interpellation. Les réflexions en cours dans les départements et les facultés en illustrent même déjà bien la fécondité. Le Conseil est d'ailleurs lui-même fondamentalement d'accord avec les préoccupations et l'esprit qui sous-tendent les recommandations contenues dans le rapport final du comité.

Ce qu'il convient maintenant de faire, au terme de ce complexe processus, c'est de dégager quelques orientations de base, un nombre restreint de voies de développement et de cibles d'action, susceptibles d'inspirer et de guider ceux et celles dont les initiatives et les décisions peuvent déterminer l'avenir des sciences sociales à l'université. On sera donc sélectif, comme on se doit de l'être quand il s'agit de définir les axes majeurs d'une stratégie d'ensemble, dans un contexte organisationnel essentiellement marqué par la diversité des situations et l'autonomie des lieux de responsabilité et de décision. On n'en déduira pas pour autant, il faut l'escompter, que ce qui n'est pas mentionné est sans importance ou à rejeter.

C'est donc un avis court et un peu lapidaire que celui-ci. Le Conseil a jugé que la concision et la simplicité seraient, à ce moment-ci, plus utiles que quelque reprise des analyses déjà faites. Elles lui permettront, en tout cas, de dire clairement où il loge lui-même dans ce dossier et comment il est porté à situer les diverses suggestions concrètes faites par le comité ou par ceux qui les ont commentées.

Le présent avis comprend six sections. D'abord (section 1), on évoque l'ensemble des déterminants de système à l'intérieur desquels il importe de situer les diagnostics et les projets d'action relatifs au secteur des sciences sociales. Sous l'éclairage de ces observations générales, les cinq autres sections exposent les cinq grandes

orientations stratégiques que le Conseil recommande pour le développement - et, à certains égards, la relance - des sciences sociales[3] dans les universités québécoises. Ces orientations stratégiques et ces cibles d'actions traitent successivement de la jonction collège-université (section 2), du décloisonnement des programmes de formation, particulièrement au premier cycle (section 3), de la gestion des études avancées et de la recherche (section 4), de la qualité des apprentissages des étudiants (section 5) et des attentes et besoins de la société (section 6). Ces orientations commandent des actions qui ne sont pas toutes de même niveau et qui ne relèvent pas toutes des mêmes compétences. Le Conseil estime que, en les adoptant et en les poursuivant en concertation, les divers intervenants iraient dans des directions prometteuses.

---

[3] Dans le présent avis, les «sciences sociales» désignent les disciplines et spécialités qui ont été retenues pour l'étude sectorielle : anthropologie, criminologie, démographie, géographie, psychologie, récréologie, relations industrielles, science économique, science politique, service social, sexologie, sociologie. On comprend dès lors que toute généralisation soit ici périlleuse. En fait, il faudrait souvent préciser que «selon les disciplines ou les spécialités», voire «selon les établissements», des nuances s'imposent. On ne s'empêchera pas pour autant de parler «des» sciences sociales, à moins de remettre en cause le «secteur» que le Comité a déjà pris la peine de découper au début de ses travaux.

1. Au confluent de nombreux déterminants de système

A toutes les étapes de la démarche, de nombreux interlocuteurs ont traité de l'importance de la jonction collège-université pour l'harmonie et la qualité de la formation en sciences sociales. C'est effectivement là une question centrale. Mais le Conseil est d'avis que, par-delà cette seule articulation inter-ordres, c'est la structure et la dynamique mêmes de l'ensemble de notre système d'enseignement qui méritent examen, moins pour envisager quelque vaste restructuration que pour repérer les dispositifs qui déterminent la situation actuelle des sciences sociales et conditionnent toute action réaliste dans l'avenir. En effet, bien des questions fondamentales soulevées dans le rapport final y trouvent à la fois leur origine et leur espoir de solution; les ignorer équivaudrait à traiter des symptômes plutôt que des racines.[4]

On n'entreprendra pas ici de décrire l'ensemble des éléments qui délimitent le contexte de fonctionnement et d'évolution de notre système d'enseignement. Certains doivent tout de même être consignés, en raison de leur influence déterminante sur la situation actuelle des sciences sociales à l'université, aussi bien, à certains égards, que sur celle de l'ensemble des secteurs de formation. Retenons à tout le moins les suivants.

L'existence même d'un ordre d'enseignement collégial spécifique, d'abord. C'est là un choix historique qui a ses grandeurs, mais dont

---

[4] On se référera ici avec profit aux analyses proposées par le Conseil supérieur de l'éducation, dans L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système, Québec, août 1987. Voir aussi : Gilles Boudreault, La place des sciences sociales et humaines dans l'enseignement et la recherche : analyse statistique 1976-1985, «Etudes et documents» no 5, Québec, C.S.E., 1987.

il faut aussi assumer les effets, le plus marquant étant sans doute, en ce qui concerne le présent dossier, d'avoir à définir un autre niveau d'objectifs spécifiques de formation, une étape de plus sur la voie d'une formation qui va forcément du plus général au plus spécialisé. Le rapport Parent avait déjà balisé l'évolution en recommandant que l'université se retire du champ de la formation générale[5] et en parlant du collégial tantôt comme lieu de formation générale[6], tantôt comme lieu de formation déjà spécialisée[7]. La spécialisation que l'on dit maintenant excessive et trop précoce chez nous a ainsi ses racines dans la structure même du système. En ce qui a trait spécifiquement au premier cycle d'études, en particulier dans les universités francophones, son allure typiquement spécialisée doit beaucoup au fait qu'il comporte trois années d'études plutôt que quatre et qu'il se situe à la suite d'un niveau d'études pour lequel il a déjà fallu définir des objectifs plus «concentrés» et plus spécialisés que ceux de l'école secondaire.

Les dispositifs de jonction entre les ordres d'enseignement, en particulier le jeu des options et des préalables, doivent également être pris en compte. On n'en discutera pas longuement : le Conseil des

---

5 «L'université devra se consacrer à l'enseignement spécialisé qu'elle devra offrir à un nombre croissant d'étudiants; elle devra abandonner la responsabilité de donner la formation générale...» (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Rapport, Québec, 1964, T. II, n. 268.)

6 «Le futur étudiant d'université ne doit pas, lui, se spécialiser à ce stade (c'est-à-dire à l'institut); tout au plus peut-on parler pour lui de certaines concentrations ou blocs de cours orientés vers un groupe de facultés. (...)... le programme, (...) bien loin de viser à commencer la spécialisation...» (Ibid., T.II, n. 106).

7 «L'enseignement pré-universitaire et professionnel devra être clairement défini comme une période de spécialisation» (Ibid, T.II, no 273).

Collèges[8] et le Conseil supérieur de l'Éducation[9] en ont tout récemment fait largement état et ont tracé la voie pour des actions qui comptent. On y reviendra d'ailleurs plus loin. Ce qu'il importe de mentionner ici, ce sont les effets de système qui découlent d'un régime de préalables qui prévaut fort inégalement selon les secteurs d'études - en fait, qui prévaut vraiment systématiquement dans le seul secteur des sciences de la nature. En identifiant dès la 4e année du Secondaire les «options gagnantes» qui laissent toutes les «portes ouvertes», le système des préalables entraîne une dévalorisation objective des sciences sociales et humaines[10]. C'est d'abord au secteur des sciences de la nature et aux disciplines mathématiques que l'école identifie très tôt les «élèves forts». Cela se répercute ensuite jusqu'à l'université, à la faveur d'un système de préalables qui fait sentir ses effets en cascade de l'université à l'école secondaire. Les sciences sociales sont ainsi désavantagées. Structurellement désavantagées, si l'on peut dire, parce que, au secondaire, les sciences humaines et sociales arrivent difficilement à offrir des cours à option dont la teneur et le niveau de difficulté permettraient d'identifier d'autres profils d'«élèves forts». Et cela sera encore moins facile après les décisions récemment prises d'accroître la part des mathématiques et des sciences de la nature dans la grille des cours obligatoires des 4e et 5e années du

---

[8] Conseil des collèges, L'harmonisation du secondaire et du collégial, Rapport 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1989.

[9] Conseil supérieur de l'éducation, Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur, Québec, avril 1988; Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants, Québec, septembre 1989.

[10] Au secondaire et au collégial, c'est l'appellation «sciences humaines» qui prévaut généralement pour désigner l'objet de l'étude sectorielle du Conseil. On n'évitera donc pas ici certains flottements sémantiques apparents.

Secondaire[11]. Avec des créneaux de cours à option encore réduits et tout aussi occupés par les mêmes préalables «gagnants», les sciences sociales risquent d'être encore moins dans la course et les hiérarchies actuelles, accentuées.

Les vents dominants du virage technologique et commercial ne soufflent pas du côté de toutes les sciences sociales : c'est là un autre déterminant de système à considérer. On peut en prendre pour preuve l'association qui est faite, dans les programmes spéciaux d'incitation, d'actions structurantes, de soutien à la recherche concertée, voire dans les modes de financement des clientèles universitaires additionnelles, entre excellence et développement scientifique et technologique. Ce déclin relatif de la position «académique» et sociale des sciences sociales contraste singulièrement avec ce qu'on pouvait observer dans les années 60. On n'écartera pas que les sciences sociales puissent elles-mêmes y être pour quelque chose. Mais le fait demeure : en déplaçant les priorités de l'estime et de l'incitation, les virages de l'heure font la vie dure aux sciences sociales. A l'intérieur même du système universitaire, le fait est aisément observable.

L'un des effets combinés de ces déterminants de système est d'imposer - ou de confier, selon l'angle d'analyse - au secteur des sciences sociales une part proportionnellement plus grande de la fonction d'accueil aux études universitaires. Certains parlent même d'une «fonction de soupape», dans un système qui est axé sur

---

[11] «Régime pédagogique de l'enseignement secondaire», Décret 74-90 du 24 janvier 1990 (Gazette officielle du Québec, 14 février 1990). Voir à ce sujet : CSE, Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire, Québec, janvier 1989; Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves. Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire, Québec, août 1989.

l'accessibilité générale et qui concentre le poids de ses exigences d'admission dans le secteur des sciences de la nature. Les chiffres montrent à l'évidence que, à l'université comme au collège, les sciences humaines et sociales assurent une part importante d'une fréquentation étudiante qui, si l'on pratiquait des conditions d'admission plus serrées, pourrait connaître des réductions notables. C'est dire que, à côté d'étudiants qui y viennent par choix délibéré et par intérêt - ils sont heureusement nombreux -, les sciences humaines et sociales accueillent beaucoup d'étudiants pour lesquels c'est là la seule possibilité d'accéder à des études post-secondaires. Il en résulte un environnement hybride à certains égards, qui peut conditionner lourdement le fonctionnement général de plusieurs disciplines et spécialités du secteur, parfois au détriment des étudiants qui en ont vraiment fait leur choix.

Autre effet combiné de ces mêmes déterminants : on impose implicitement à plusieurs des sciences sociales une fonction de formation généraie que la spécialisation observée des études de premier cycle a rendue de plus en plus difficile à assumer. Les programmes de baccalauréat du type «Liberal Arts» ou «General Education» ayant pratiquement disparu - des universités québécoises francophones, à tout le moins -, c'est très souvent vers des études de sciences sociales et humaines que doivent se tourner ceux qui cherchent une formation post-secondaire moins spécifiquement orientée; c'est sans doute ce qui a conduit les auteurs du rapport final à insister sur le rôle des sciences sociales dans l'émergence d'une culture générale pour aujourd'hui.

Cette mission implicite de formation générale n'est pas d'emblée assumée partout avec succès, peut-être justement parce qu'elle est

implicite et indirecte, voire «par défaut». Ainsi, en excluant pratiquement toutes les sciences de la nature de la formation en sciences humaines et sociales, le cloisonnement précoce des formations incite beaucoup d'étudiants à faire l'impasse sur des aspects majeurs d'une formation générale pour aujourd'hui; on pourrait même penser que, tout compte fait, les programmes de sciences de la nature - au collège, en tout cas - assurent finalement un traitement plus équilibré des disciplines et, plus encore que les sciences sociales et humaines, s'ouvrent à d'autres champs du savoir. Quoi qu'il en soit de cette alliance entre sciences sociales et formation générale - le moins que l'on puisse dire, c'est qu'une mission explicite exigerait des décloisonnements que n'assurent pas vraiment tous les programmes actuels de sciences sociales, surtout dans les universités francophones -, le besoin qui s'en fait sentir exerce une autre pression de système sur le secteur.

La conjonction de ces déterminants de système crée un environnement dont doit tenir compte toute action particulière concernant le secteur des sciences sociales. Celui-ci est ce qu'en ont dit le rapport préliminaire et le rapport final parce que, pour une bonne part, son environnement est celui qu'on vient d'évoquer. Souvent spécialisées, comme le sont plusieurs de nos programmes d'études universitaires et même pré-universitaires, moins portées par les vents dominants et les goûts du jour, plus accessibles que d'autres, fréquentées par des clientèles nombreuses et aux situations fort diverses, pratiquant des profils d'accueil notoirement plus souples, n'attirant pas nécessairement les candidats les mieux préparés, donnant accès à des pratiques professionnelles et à des emplois plus sévèrement comptés qu'ailleurs, certaines disciplines des sciences sociales subissent les effets d'un ensemble complexe de choix historiques en matière de politiques éducatives. Pour y changer quelque chose de substantiel,

il faudra agir aussi sur ces politiques elles-mêmes. Ainsi, les relances véritables ne pourront guère faire l'économie d'une révision de certains dispositifs de système comme ceux qui président au régime des préalables secondaire - collège - université, à la spécialisation relativement précoce des études préuniversitaires ou à la spécialisation remarquée de nombreux programmes de 1er cycle.

Le Conseil a tenu, dès le départ, à attirer l'attention sur ces données structurelles de base, parce qu'elles renvoient, par-delà les symptômes observables, à la racine des choses. Elles peuvent même étayer une perception, en émergence chez de nombreux observateurs, selon laquelle deux modèles d'université se profileraient de plus en plus nettement sur l'horizon : l'une, celle des secteurs «d'avenir», pratiquant des standards exigeants, favorisant des fréquentations régulières à temps complet, bien soutenue par l'opinion publique et les organismes subventionnaires, ouvrant sur des emplois prometteurs, etc.; l'autre, celle des secteurs plus fragiles, plus accessible, souple dans son organisation horaire et ses structures de programmes, plus ouverte aux fréquentations à temps partiel, plus soutenue par les «intellectuels» que par l'opinion publique et les programmes gouvernementaux, moins garante de bons débouchés professionnels, etc. Certaines sciences sociales appartiendraient plutôt à cette dernière, dans laquelle d'autres travaux récents[12] du Conseil ont permis d'identifier aussi des taux de diplomation plus faibles, des durées d'études plus longues et de fortes proportions de personnel enseignant à temps partiel.

---

12 Voir, en particulier : Les chargés de cours dans les universités québécoises, Québec, septembre 1989, et Annexes; Les délais prescrits pour la remise de dette, mars 1990, section 2.1.4. Une étude récente du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science conclut que, même parmi l'effectif déjà sélect des boursiers du Fonds FCAR, «il existait une forte différence disciplinaire entre les secteurs des sciences «dures» et des sciences «molles», à l'avantage des sciences dures» (Marie-Christine Lamarche, Relance des candidates et candidats à une bourse du Fonds FCAR (1981-1982). Rapport final, Québec, 1990, p. 100).

En rappelant d'abord certains déterminants de système, c'est la perspective de l'ensemble de ses recommandations que le Conseil entend ainsi camper. En effet, comme on le verra dans les cinq sections suivantes, qu'il s'agisse de la liaison collège-université, des objectifs du 1er cycle, de l'organisation des études supérieures, de l'encadrement pédagogique des étudiants ou des problématiques sociales en émergence, c'est sur cette toile de fond qu'il souhaite voir se projeter les analyses et les intentions d'action. C'est qu'il a acquis la conviction que seules des stratégies à volets multiples, dont certaines sont assurément à long terme, permettront de faire évoluer la situation des sciences sociales dans des directions que les auteurs du rapport final et les universités jugent eux-mêmes souhaitables.

C'est pourquoi, d'entrée de jeu, le Conseil :

(1) **souligne la nécessité de situer les diagnostics et les actions projetées concernant le secteur des sciences sociales dans le contexte des politiques, des dispositifs, des pratiques et des perceptions qui ont cours dans l'ensemble du système d'éducation et qui ne favorisent pas d'emblée la valorisation et le développement qualitatif du secteur des sciences sociales.**

2. La liaison collège-université

Quand on les resitue dans le contexte des complexes données de système qu'on vient d'évoquer, on comprend mieux les perplexités et les différences d'accents exprimées par les universités au sujet de la liaison collège-université. Ces perplexités et ces différences d'accents se manifestent d'ailleurs à propos de chacun des trois aspects majeurs qu'elles abordent à la suite des auteurs du rapport final : les conditions d'admission, le CLESEC (Comité de liaison enseignement supérieur - enseignement collégial[13]), le nouveau programme collégial de concentration en sciences humaines. Sur chacun de ces aspects de la question, le Conseil tient à faire quelques brèves observations.

Les conditions d'admission, d'abord. Les universités sont loin d'être unanimes à prôner un net raffermissement des conditions d'admission dans les programmes des sciences sociales, surtout si ce raffermissement devait passer par la définition de préalables analogues à ceux qui prévalent en sciences de la nature. C'est sans doute qu'elles sont conscientes que l'instauration de tels préalables pourrait bien amplifier les effets d'un dispositif dont on essaie justement de surmonter les inconvénients; d'ailleurs, les problèmes pourraient bien ne pas être réglés pour autant, surtout si le système n'allait pas se doter d'autres moyens d'accueil.

Vingt ans après la création des cégeps, on se débat toujours avec la question des préalables. Le redécoupage du système d'enseignement exigeait bien qu'on se partageât les tâches de formation, mais des

---

13 Cette appellation n'est plus vraiment conforme aux lois du Québec, qui traitent l'enseignement collégial comme partie de l'enseignement supérieur.

témoins de l'époque reconnaissent volontiers que cela s'est fait un peu vite et de manière un peu simple. On a compris ensuite de mieux en mieux que, par-delà la répartition des matières et des cours, c'est la définition même des objectifs de formation propres à chaque ordre ou cycle d'enseignement qui constitue le véritable enjeu et fournit ultimement le seul vrai critère de distinction et de concertation. Par un jeu de proche en proche comme il s'en produit fréquemment dans les dispositifs que l'on «améliore» périodiquement, on se retrouve aujourd'hui avec des préalables consistant essentiellement en une liste de cours spécifiques, que le régime pédagogique du collégial considère pourtant souvent lui-même comme cours au choix ou cours complémentaires.

Ces préalables sont périodiquement énoncés dans la brochure Accueil, préparée par le CLESEC, et présentés dans un commode guide pratique[14] publié par le SRAM (Service régional d'admission du Montréal métropolitain). On y constate que les exigences sont lourdes dans certains secteurs : 10 des 12 cours de concentration en sciences de la santé sont des préalables universitaires; et l'étudiant qui désire demeurer admissible à l'ensemble des programmes universitaires des sciences se verra imposer 11 de ces 12 cours. C'est beaucoup et peu propice à la poursuite d'objectifs propres au collège. En sciences humaines et sociales, la liste, qui varie selon les universités, est moins lourde : administration et économie exigent généralement des cours de mathématiques; en psychologie, la liste est plus longue et, en certains cas, se rapproche de celle des sciences de la nature.

---

[14] SRAM, Guide pratique des études universitaires au Québec, Montréal, SRAM (publication annuelle).

Ce ne sont là qu'illustrations. La question de fond qui demeure concerne l'opportunité d'imposer des préalables qui finissent par ressembler à des outils de sélection bien plus qu'à des séquences de formation pédagogiquement justifiables. Elle concerne aussi, par les pondérations qui s'opèrent ainsi, une hiérarchisation des secteurs de formation où les sciences sociales perdent à tout coup. Elle concerne ultimement la manière dont les jonctions sont conçues et pratiquées dans le système : par des cours spécifiques dont la justification pédagogique ou épistémologique est fort inégalement établie, ou par le fond, c'est-à-dire par les objectifs de chaque étape de formation.

Le Conseil supérieur de l'Éducation et le Conseil des collèges ont, au cours des dernières années et selon des angles différents mais complémentaires, abondamment traité de ce capital dossier des préalables[15], surtout préoccupés par les effets négatifs subis par les ordres «inférieurs» d'enseignement. Le Conseil n'hésite pas à joindre sa voix à la leur, convaincu que les effets négatifs ne sont pas moins importants pour l'université elle-même. Même s'il doit d'abord servir l'enseignement collégial, le renforcement de la cohérence interne des programmes des collèges constitue sans doute une des pièces de la meilleure stratégie pour assurer la continuité de la formation, surmonter le morcellement disciplinaire des savoirs et réduire les chevauchements et les dédoublements entre les deux ordres d'enseignement. L'autre pièce consiste dans un travail analogue de raffermissement de la cohérence interne des programmes universitaires. Les travaux en cours concernant les programmes collégiaux de concentration en sciences de la nature et en sciences humaines marquent à cet égard une occasion particulièrement propice

---

[15] Avis cités plus haut.

à un ajustement du système des préalables. Il ne sera pas possible, en effet, d'y éluder cet épineux dossier.

Pour sa part, le Conseil est d'avis que, avant et plutôt que de songer tout de go à étendre aux sciences sociales et humaines un système qui pose des problèmes même en sciences de la nature, il s'imposerait de reprendre la question par le fond. Semblablement, tout projet d'instaurer un système de tests d'aptitudes imposés aux candidats en sciences sociales - du moins, à ceux qui sont munis d'un D.E.C., la question se posant autrement pour les candidats «adultes» admis sans le D.E.C. - devrait être examiné en liaison avec le système des préalables et dans des perspectives qui engloberaient l'admission à l'ensemble des secteurs de l'université. Car, dans les deux cas, il faudrait voir si ce genre de dispositifs ne repose pas finalement sur la conviction implicite que le diplôme d'études collégiales n'est pas, en soi, une attestation fiable des acquis, non plus qu'un prédicteur fiable de la capacité de réussir des études universitaires. L'atteinte certifiée d'objectifs de niveau clairement définis et l'assimilation également certifiée de contenus de base cohérents et équilibrés ne devraient-elles pas généralement suffire à assurer l'essentiel de la jonction collège-université? Dans la mesure où ces questions ne seront pas abordées pour elles-mêmes et ne susciteront pas des interventions clairement ciblées, on sera contraint de recourir à des expédients et à des pis-aller : l'actuel système de préalables apparaît de plus en plus clairement de cette nature.

La deuxième question à retenir concerne le rôle du CLESEC ou de quelque autre mécanisme de liaison analogue. Sans doute devenues sceptiques devant la capacité d'agir de telles instances, certaines universités disent mettre plus d'espoir dans le développement de

dynamiques interinstitutionnelles de liaison et de collaboration que dans la relance du CLESEC. Quant aux auteurs du rapport final, tout en rappelant les responsabilités du CLESEC, ils recommandent aussi l'établissement de tables sectorielles et l'encouragement des initiatives de communication à la base.

Le CLESEC fut créé en 1971[16] et relève actuellement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Il a toujours pour mandat principal d'assumer la coordination entre les deux ordres d'enseignement; il doit veiller à la complémentarité des programmes d'études des collèges et des universités et favoriser l'harmonisation des structures d'accueil et des conditions d'admission des universités. Il est formé de représentants de chacune des universités, des collèges, du ministère et d'organismes observateurs. Par son «Comité permanent de révision des structures d'accueil» (CPRSA), il a surtout travaillé à la définition et à la mise à jour des structures d'accueil universitaires. Au cours des années 70, il a étudié les politiques d'admission des universités; son rapport de 1977 a servi de guide aux universités pour la définition de leurs politiques d'admission. Un dossier sur le contingentement y a aussi été ouvert, mais sans suite. En fait, le CLESEC a joué un rôle très limité en matière de coordination des programmes d'études; son intervention a porté essentiellement sur les structures d'accueil, contribuant ainsi indirectement à consolider le système des préalables bien plus qu'à résoudre les problèmes que celui-ci soulève. L'autre volet de son mandat, sans doute le plus important, celui de veiller à la complémentarité des programmes d'études, n'a pas été vraiment réalisé.

---

16 Ces lignes reprennent librement les données de l'étude du CSE, Du collège à l'université..., pp. 37-44.

Ces difficultés de fonctionnement ne condamment pas l'instance pour autant, encore moins ses membres, qui y ont déployé intelligence et engagement. D'ailleurs, pour assurer la complémentarité des programmes, à peu près tout le monde finit par suggérer quelque comité ou bureau dont bien des traits ressemblent étrangement à ceux du CLESEC. Mais la situation juridique du CLESEC n'est pas facile en soi : cela tient ultimement à l'asymétrie radicale qui caractérise les deux réseaux d'enseignement. Collèges et universités n'ont pas du tout les mêmes responsabilités et les mêmes pouvoirs en matière de programmes d'études ou de conditions d'admission; et le rôle et les pouvoirs du Ministre n'y sont pas davantage les mêmes. De là découle un certain déséquilibre des situations, qui se traduit par un déséquilibre des représentations au sein du CLESEC : les collèges y siègent collectivement; les universités, chacune pour elle et ayant pratiquement un «droit de veto»; le ministère, à la fois comme ultime responsable d'un des ordres d'enseignement et comme «arbitre» des deux ordres, etc. Ces difficultés ne comptent sûrement pas pour peu dans le fait que ce comité ne se soit pratiquement pas réuni depuis novembre 1985.

Quoi qu'il en soit, il est difficile de prétendre pouvoir faire l'économie d'une instance du type du CLESEC dans l'articulation des programmes des deux ordres d'enseignement, en sciences sociales comme dans les autres secteurs. C'est pourquoi le Conseil comprend tout à fait les auteurs du rapport final de rappeler les responsabilités du CLESEC. Le Conseil endosse d'ailleurs lui-même ce souhait d'une relance. Celle-ci s'impose, mais elle nécessitera assurément que s'exprime une nette volonté politique de la part du Ministre et des universités. Que soient revus aussi le mode de représentation qui s'y pratique et le

niveau des ressources nécessaires à la bonne marche de ce comité de liaison.

Enfin - dans la conjoncture, il pourrait bien s'agir du point d'ancrage le plus directement fonctionnel -, la mise à jour du programme de concentration en sciences humaines du collégial mérite qu'on lui accorde la plus grande attention[17]. Les auteurs du rapport final en attendent eux-mêmes beaucoup. Et à juste titre, d'ailleurs, puisque c'est l'occasion de préciser les objectifs poursuivis et d'ajuster les complémentarités collège-université.

Annoncée depuis plus de dix ans[18], l'opération en cours approche des conclusions et des décisions. Elle intègre déjà les résultats positifs d'efforts de concertation auxquels ont participé de multiples instances, en particulier dans les milieux collégiaux. A ce seul titre, l'entreprise mérite d'être appuyée, à la manière d'un acquis en deçà duquel on ne se permettra pas de revenir; c'est une étape qu'il faut franchir. C'est sans doute pour cela que les auteurs du rapport final pressent le Ministre de procéder sans retard.

Le projet actuellement discuté permet effectivement d'envisager une amélioration de la situation : on y définit des objectifs plus nets de formation générale, on met davantage l'accent sur les langages de base et sur les contenus «fondamentaux», on enrichit les assises

---

17 MESS-DGEC, Le programme révisé de sciences humaines du collégial. Document de consultation, Québec, mai 1989. Ce document donne suite à deux documents antérieurs : MESS - DGEC La révision de la concentration en sciences humaines au collégial. Les orientations ministérielles, Québec, avril 1987, et MESST-DGEC, Document d'orientation de la concentration en sciences humaines au collégial, Québec, novembre 1985.

18 On se souviendra que le projet de refonte était déjà annoncé dans Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, Québec, 1978, pp. 51 ss.

méthodologiques, on encadre plus strictement le choix des cours, on réduit substantiellement les banques de cours, etc. Tout cela mérite appui. Mais des universités sont sans doute justifiées de ne pas partager tout l'enthousiasme du Comité de l'étude sectorielle. C'est que, surtout si l'on ne devait plus y toucher avant très longtemps, le nouveau programme comporte des traits qui pourraient entraîner des effets moins positifs qu'on le souhaiterait. On en mentionnera ici deux à titre d'exemples.

D'abord, par ses règles de composition des divers «blocs de cours»[19], le projet favorisera encore l'approche disciplinaire et permettra une diversité qui ne se distinguera pas d'emblée de la «cafétéria» qu'on lui reproche d'être actuellement trop souvent. On y est encore loin d'un véritable «tronc commun», porteur de cohérence, d'équilibre et d'intégration : en fait, aucun cours disciplinaire ne sera obligatoirement suivi par tous les étudiants. Sans remettre en cause les acquis de l'opération, est-il possible d'accroître le noyau de base de la concentration?

De plus, force est de constater que le programme de sciences humaines ne comporte qu'une faible percée possible du côté des sciences de la nature - une polyvalence dont les cours obligatoires de philosophie (ou «humanités») et de langue et littérature assurent tout de même un minimum à la concentration des sciences de la nature. Des objectifs explicites de formation générale peuvent-ils, dès avant l'université, repousser ainsi à la marge des aspects aussi majeurs

---

[19] Le programme révisé..., pp. 20-21. Le bloc ministériel permet de choisir parmi 10 disciplines de sciences humaines. L'élève devra s'initier à au moins 4 disciplines de sciences humaines et limiter ses choix à un maximum de 6 disciplines de la concentration; il devra aussi limiter ses choix à un maximum de 8 unités (4 cours) dans une même discipline.

d'une culture de base pour aujourd'hui? Les futurs enseignants du primaire, qui se recrutent surtout dans cette concentration, devront-ils continuer de se satisfaire de leur formation scientifique de niveau secondaire? A l'échelle du système lui-même, peut-on consentir ainsi, dès le collège, à un cloisonnement qu'on déplore pourtant au premier cycle universitaire lui-même? On n'entreprendra pas pour autant de «secondariser» le collégial en diluant les concentrations. La question est plutôt de savoir comment, sans imposer des cours de sciences de la nature à l'intérieur même de la concentration de sciences humaines, s'assurer d'une ouverture réelle de l'ensemble de la formation. A défaut de quoi, souhaitables et attendues par ailleurs, les révisions parallèles des deux grandes concentrations du collégial - sciences humaines et sciences de la nature - pourraient bien avoir pour effet combiné de cloisonner pour longtemps l'enseignement pré-universitaire.

Ce n'est pas à l'université de définir ce qui est bon pour le collège; le Conseil n'entend pas tomber lui-même dans ce travers en se substituant ici à ceux qui ont des responsabilités directes en enseignement collégial.[20] Son propos est plus modeste : indiquer l'importance du projet de révision de la concentration collégiale en sciences humaines pour la mise à jour de l'articulation collège-université dans le secteur des sciences sociales. C'est à cette seule fin qu'il tient à attirer l'attention du Ministre et des universités sur la nécessité d'assurer une réelle cohérence interne des objectifs des

---

[20] Voir, en particulier : Conseil des collèges, Les projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature, Québec, mars 1986. Voir aussi la lettre conjointe du président de la Fédération des cégeps et du président de la CREPUQ au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 16 novembre 1989. Au moment d'adopter le présent avis, le Conseil a pu prendre connaissance d'un avis du Conseil des collèges : Le programme révisé de sciences humaines, Québec, mars 1990. Le Conseil des collèges y recommande le réexamen des préalables universitaires, l'élargissement de la partie commune du programme et l'addition d'une activité d'intégration.

programmes collégiaux de sciences humaines et d'éviter les cloisonnements culturels qu'ils veulent eux-mêmes surmonter à l'université. Le projet en cours constitue aussi une occasion obligée de se repencher sur le régime des préalables, en sciences sociales comme dans les autres secteurs.

C'est dans l'ensemble de ces perspectives et soucieux de l'amélioration des mécanismes de jonction collège-université que le Conseil :

(2) **recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'entreprendre, de concert avec les universités et les collèges, la révision du régime des préalables qui, appliqué systématiquement dans le secteur des sciences de la nature, a des effets négatifs sur le contexte universitaire de certaines sciences sociales et ne favorise ni la spécificité ni la cohérence des objectifs de chaque ordre d'enseignement;**

(3) **recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de procéder à la mise à jour du mandat, de la composition et du mode de fonctionnement du CLESEC et invite les universités à soutenir les initiatives locales et régionales de concertation sectorielle avec les collèges;**

(4) **souligne l'intérêt de la réforme dont fait l'objet le programme collégial de concentration en sciences humaines et recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'y viser une cohérence interne plus nette et une insistance plus marquée pour des objectifs de formation fondamentale intégrée.**

3. Le décloisonnement des programmes de formation

Un des axes fondamentaux du rapport final, peut-être même sa thèse centrale, concerne le «décloisonnement» et l'«ouverture» des programmes d'études en sciences sociales, particulièrement au 1er cycle. Décloisonnement des disciplines entre elles, décloisonnement entre les sciences sociales et les sciences de la nature et la technologie, entre les sciences sociales et les lettres et les humanités, entre l'université et les terrains des pratiques sociales et professionnelles, entre la formation et le marché de l'emploi, etc. : c'est sous de multiples facettes que cette visée de fond est abordée par le Comité et fait l'objet de propositions de rapprochement et de renouvellement. A l'instar de la plupart des universités, le Conseil n'hésite pas à faire sienne cette visée et à appuyer les volontés d'en assurer la mise en oeuvre.

C'est moins cette visée elle-même que les stratégies adoptées pour la réaliser qui ont pu susciter perplexités ou divergences. En fait, il est difficile, en la matière, d'envisager une stratégie unique et uniforme; sans doute, ultimement, parce qu'il n'y a guère possibilité de poser un diagnostic unique et globalisant sur le degré de cloisonnement actuel des programmes de sciences sociales.

A vrai dire, en ce qui a trait au degré de spécialisation, tous les programmes de sciences sociales ne logent pas à la même enseigne. Deux observations s'imposent même à cet égard. D'abord, il faut reconnaître la spécificité des programmes de formation préparant à l'exercice de certaines fonctions professionnelles. On a sans doute raison de vouloir, pour eux aussi, ouverture et polyvalence. Mais on ne voit pas bien comment ne pas tenir compte de leurs finalités

propres et de ce qu'ils se distinguent forcément des programmes de formation dans les disciplines de base du secteur. Le Conseil est d'avis que les décloisonnements souhaitables ne concernent pas univoquement les programmes de formation professionnelle. Les stratégies à envisager doivent en tenir compte, sous peine de compromettre l'efficacité des efforts.

Seconde observation : les diagnostics de spécialisation excessive des programmes d'étude ne peuvent pas viser indifféremment les universités anglophones et les universités francophones. Ce sont surtout et essentiellement ces dernières qui se sont engagées dans le développement disciplinaire des programmes, en particulier au premier cycle. Et quant aux contenus de formation et quant à la gestion des programmes, les universités anglophones ont davantage gardé les traditions de formation du type «Liberal Arts» et, de ce fait, ont beaucoup moins découpé les sciences sociales en champs disciplinaires de formation. Ce n'est pas le lieu de déterminer ici lequel des deux modèles a été mieux inspiré que l'autre. Ce trait doit cependant être souligné, parce qu'il oblige, dès l'étape des diagnostics, à ne pas niveler les perspectives et à prendre acte des différences.

Le contenu de ces deux observations préliminaires invite à préciser la cible de ce vaste propos de décloisonnement des programmes. Pour le dire en bref : ce sont principalement et d'abord les programmes de sciences sociales fondamentales des universités francophones qui présentent les signes les plus évidents de surspécialisation et de cloisonnement. C'est aussi dans ces programmes que les inscriptions sont les plus hésitantes et les débouchés, les plus difficiles. C'est manifestement par là qu'il faut commencer la mise en oeuvre du décloisonnement recommandé par les auteurs du rapport final. Une

généralisation excessive des propos, qui engloberait indistinctement tous les programmes d'études de toutes les universités, y compris les programmes de type professionnel, pourrait nuire aux perspectives de changement. En revanche, si elle devait laisser croire que certaines zones peuvent échapper complètement aux efforts de décloisonnement, l'identification plus précise des cibles pourrait évidemment ne pas être moins néfaste.

Respect des situations institutionnelles, flexibilité, diversité : tels pourraient être aussi les critères de sélection des stratégies de décloisonnement. Et elles sont effectivement nombreuses, ces stratégies de décloisonnement des programmes et de réaffirmation de leurs visées de formation générale, comme en témoignent les propos mêmes du rapport final. Ainsi, qu'une portion significative des cours des programmes de baccalauréat - le rapport final parle d'un minimum d'un tiers - consiste en activités n'appartenant pas au domaine de spécialisation constituerait assurément, dans certains établissements, un moyen efficace de déclencher une ouverture des programmes. Mais d'autres stratégies sont possibles, ainsi que les universités l'ont souligné avec force dans leurs commentaires sur les recommandations du rapport final, à la manière de stratégies complémentaires ou alternatives.

Ainsi, par exemple, on pourrait envisager la constitution de banques de cours de caractère explicitement interdisciplinaires, de même que la rationalisation et l'élagage des banques de cours - fort lourdes en certains cas - observées dans les disciplines des sciences sociales. On pourrait aussi développer des programmes d'allure thématique, axés sur des champs de problèmes, voire sur des aires géographiques ou culturelles, plutôt que sur les disciplines elles-mêmes. Tel

établissement pourrait choisir de s'engager dans une opération de recentration pédagogique, dans les perspectives et selon les exigences propres à des visées de formation fondamentale, dépassant ainsi les objectifs d'une formation générale sur laquelle l'université doit pouvoir déjà compter. Tel autre établissement pourrait décider d'appliquer vraiment ses règlements des études existants, dont des dispositions visent justement la diversité et la polyvalence des éléments de formation. Tel autre établissement pourrait choisir de tirer meilleur parti des aménagements possibles de majeures et de mineures de programmes. Et la liste pourrait sûrement s'allonger, sans oublier une possible révision du mode de répartition des ressources ou du partage des responsabilités des programmes entre les divers niveaux de décision à l'intérieur des universités. On sait bien, en effet, qu'une gestion fortement départementale des programmes n'incite pas, de soi, au décloisonnement, les ressources accompagnant généralement les activités là où elles sont réalisées.

Dans tous les cas, cependant, et quelle que soit la stratégie retenue, des opérations d'évaluation et de révision des objectifs et des contenus des programmes seront nécessaires, voire une mise à jour des exigences pratiquées dans les programmes de premier cycle. C'est fort à propos qu'une université souhaite à ces fins le soutien du Fonds de développement pédagogique.

Le décloisonnement des programmes et la promotion de l'équilibre des éléments de formation constituent une visée stratégique qui mérite de figurer parmi les conclusions centrales de l'étude sectorielle en sciences sociales. D'ailleurs, pour l'essentiel, ils ont suscité un net appui des universités; assez net, en tout cas, pour que le Conseil n'hésite pas à demander à son Comité des programmes d'en faire un

critère désormais essentiel de l'analyse de tout projet de nouveau programme en sciences sociales. Quant aux moyens déployés pour la mise en oeuvre de ce grand objectif, il convient d'en reconnaître la diversité; aucun n'est assuré partout de la même efficacité. Mais l'idée, suggérée dans le rapport final, que les universités produisent sous peu un plan de recentration de leurs programmes n'est pas à écarter. Pour sa part, et si le Ministre décidait de demander aux universités de se livrer à un tel exercice, le Conseil serait tout disposé à analyser les rapports d'opération; il le ferait dans l'esprit de la diversité des stratégies qu'il prône ici.

C'est dans ce contexte et selon ces préoccupations que le Conseil :

(5) souligne la nécessité de surmonter le cloisonnement qui caractérise bon nombre de programmes de 1er cycle en sciences sociales, en particulier les programmes de sciences sociales fondamentales des universités francophones, et informe les universités et le Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de son intention de faire lui-même de ce décloisonnement un des critères de son évaluation des projets de nouveaux programmes en sciences sociales;

(6) estime nécessaire que soient conduites d'importantes opérations institutionnelles d'évaluation des programmes de 1er cycle en sciences sociales, portant notamment sur leur décloisonnement et leur rééquilibrage, et recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de permettre à cette fin l'accès des universités au Fonds de développement pédagogique;

4. La gestion des études avancées et de la recherche

Les données compilées et analysées par le Comité de l'étude sectorielle illustrent éloquemment que plusieurs programmes d'études avancées en sciences sociales sont dans une situation difficile : taux de diplomation, durée des études, taux d'abandon y sont parfois troublants. Quant à la recherche, les performances individuelles y sont remarquables, mais les succès sont moins nets dans la recherche thématique et stratégique.

Le rapport final propose une série d'actions qui méritent d'être prises en considération. Les universités ont d'ailleurs accueilli assez positivement les propos du rapport final au sujet de la recherche et des études avancées, même si certaines recommandations, notamment celle qui suggère de lier l'attribution des subventions internes aux résultats obtenus aux concours externes (recommandation 17 a), sont loin d'avoir fait consensus. Le Conseil est d'avis que les discussions suscitées à cet égard par le rapport final sont positives et à poursuivre.

En fait, ce que l'étude sectorielle met en lumière à propos des études avancées et de la recherche a une portée qui déborde le cadre des seules sciences sociales. Ce que certains commentaires ont ainsi identifié comme une faiblesse des diagnostics et des solutions pourrait dès lors constituer plutôt un avantage. C'est que les sciences sociales pourraient être considérées comme un cas type particulièrement intéressant de ce qui se passe dans d'autres secteurs de l'université. Du coup, diagnostics et solutions pourraient bien être moins spécifiques qu'on le souhaiterait; mais ils pourraient aussi être de portée plus structurelle et, de ce fait, devenir davantage

«exportables». Pour sa part, avec le recul que lui procure maintenant l'opération, le Conseil est conduit à considérer les choses de cette manière - élargie, en quelque sorte - et à retenir ici quatre cibles stratégiques majeures en matière d'études avancées et de recherche en sciences sociales.

D'abord, il faut poursuivre les réflexions et les actions entreprises pour resserrer les objectifs et la durée de la maîtrise de recherche et pour favoriser une meilleure continuité des études aux cycles supérieurs. Le Conseil retient cette cible dans la foulée des perspectives qu'il a récemment soumises pour discussion au sujet des objectifs et des orientations de la maîtrise dans les universités du Québec[21], précisément sur ces deux aspects de la réalité universitaire. Des projets de maîtrise dont l'ampleur et la durée conviendraient parfois mieux au doctorat, des cheminements aux cycles supérieurs qui s'étirent indûment : les sciences sociales en montrent de très nombreux exemples. Aussi s'y impose sans doute avec une particulière acuité la nécessité d'y procéder à une précision plus réaliste et plus fonctionnelle des objectifs des maîtrises de recherche, au développement de types de maîtrise mieux adaptés aux besoins d'insertion professionnelle des diplômés, à l'accélération de l'accès au doctorat. Le Conseil est d'avis que la démarche de consultation dont il vient lui-même de prendre l'initiative trouve dans le secteur des sciences sociales un champ d'application singulièrement propice à la réflexion et à l'affinement des solutions. En tout état de cause, celles-ci sont sûrement du côté d'une clarification des objectifs, d'un abrègement des cheminements et d'un accroissement des taux de diplomation, en particulier à la maîtrise.

---

[21] Conseil des universités, Les objectifs et les orientations de la maîtrise dans les universités du Québec. Document de consultation, Sainte-Foy, décembre 1989.

Deuxièmement, les études avancées sont aussi confrontées à des défis de décloisonnement disciplinaire : on ne se tromperait pas en s'y attaquant résolument. Moins, comme c'est le cas au premier cycle, en y mettant davantage l'accent sur des objectifs de formation générale - la spécialisation est de bonne venue aux cycles supérieurs - qu'en y favorisant les approches multi- et interdisciplinaires. Trop de voies parallèles sillonnent actuellement le secteur des sciences sociales, à travers les étapes des divers cycles d'études, à la manière d'univers qui ne se rencontrent jamais vraiment. Là aussi, on conviendra que la situation ne doit pas peu à la spécialisation excessive que l'on a déjà reconnue à de très nombreux programmes de premier cycle. A la faveur des conditions d'admission et des séquences de formation, cette spécialisation se répercute de cycle en cycle, sans que la qualité de la formation en soit toujours mieux servie. Les cycles supérieurs bénéficieront assurément du renforcement souhaité des objectifs de formation générale du premier cycle. Un mouvement complémentaire de rapprochement des disciplines, à la faveur de champs d'études thématiques, par exemple, permettrait de soutenir une évolution que, pour sa part, le Conseil juge éminemment opportune.

Troisièmement, la fonction proprement formatrice de la recherche doit être accentuée et assumée de manière plus nette et plus fonctionnelle en sciences sociales. Cela peut se faire, en particulier, par la valorisation du modèle selon lequel des équipes s'engagent dans des programmes de recherche; professeurs-chercheurs doivent donc être adéquatement soutenus dans leurs démarches de regroupement et de participation aux concours des divers organismes subventionnaires. Cela n'exige pas qu'on néglige ou écarte la recherche individuelle, dont on connaît l'importance majeure dans le secteur des sciences

sociales. Mais, parmi les prix à payer pour cette importance, il faut sans doute compter l'individualisme et l'isolement auxquels sont aisément conduits, parfois condamnés, les professeurs-chercheurs du secteur. Il en découle pour les étudiants de grandes difficultés de participer à des projets communs structurés et subventionnés et de surmonter un isolement analogue à celui de leurs professeurs. Sur le plan proprement pédagogique, il en découle surtout une grande difficulté de faire de la recherche un lieu de formation, de confrontation et d'enrichissement. Dans des cas plus tragiques, mais non rarissimes pour autant, des étudiants se verront abandonnés à eux-mêmes, insuffisamment soutenus par des directeurs de thèses eux-mêmes trop happés par leurs projets individuels pour investir dans la pédagogie de la recherche, parfois dans l'enseignement tout court. Un rééquilibrage en faveur de modèles plus collectifs et plus stratégiques de pratique et de gestion de la recherche constitue un objectif dont le Conseil n'hésite pas à souligner l'à-propos.

Enfin, quatrièmement, les programmes de 2e et 3e cycles en sciences sociales feraient opportunément l'objet de <u>démarches systématiques d'évaluation</u> institutionnelle. Le Comité responsable de l'étude sectorielle n'a pas retenu l'idée d'établir des normes de qualité ou de viabilité des programmes, non plus que des listes d'indicateurs de performance; il avait ses raisons et s'en est expliqué, même si tout le monde n'a pas partagé cette option. Quoi qu'il en soit, il ne saurait être question de se livrer après coup à l'exercice. Le rapport final et le présent avis contiennent tout de même des indications assez nettes pour inspirer les opérations d'évaluation des programmes de 2e et 3e cycles que les universités pourraient décider de mettre en route ou de poursuivre. L'absence d'indicateurs chiffrés et uniformes pourrait même servir très positivement les établissements soucieux des

spécificités de leur situation. Pour sa part, le Conseil est d'avis que, en complément de la nécessaire opération de décloisonnement des programmes de premier cycle, les universités tireraient grand profit d'une évaluation des programmes d'études avancées faite dans les perspectives évoquées ici et dans le rapport final; certaines universités y sont d'ailleurs déjà très engagées. Le Conseil en attend suffisamment de retombées pour suggérer que de telles opérations puissent être soutenues dans le cadre du Fonds de développement pédagogique. On peut escompter qu'il en résulterait des élagages et des rapprochements prometteurs. Le Conseil est également prêt à recevoir les rapports d'opération que le Ministre pourrait inviter les universités à produire.

C'est dans l'ensemble de ces perspectives que le Conseil :

(7) estime que l'établissement d'une continuité plus organique des études avancées et le resserrement des objectifs et de la durée de la maîtrise de recherche, voire sa suppression dans sa forme actuelle, constituent, en sciences sociales, des objectifs particulièrement appropriés;

(8) souligne la nécessité de favoriser, notamment par le développement de champs d'études thématiques, le décloisonnement disciplinaire des programmes d'études avancées en sciences sociales;

(9) invite les universités à soutenir la constitution d'équipes de professeurs-chercheurs et d'étudiants et à favoriser ainsi la fonction proprement formatrice de la recherche universitaire;

(10) **invite les universités à susciter et à soutenir la participation des équipes de recherche en sciences sociales aux concours de recherche thématique et stratégique;**

(11) **invite les universités à entreprendre ou à poursuivre des démarches institutionnelles d'évaluation des programmes d'études avancées et recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de permettre à cette fin l'accès des universités au Fonds de développement pédagogique.**

5. La qualité des apprentissages des étudiants

Il pourra sembler superflu d'identifier comme cible prioritaire la qualité des apprentissages des étudiants. Pourtant, si tous la considèrent comme allant de soi, peu en traitent explicitement; le rapport final ne fait pas exception, qui consacre pourtant un chapitre entier au corps professoral. Prenons acte du fait, comme d'un symptôme qui invite à aller plus loin dans la prise en compte d'un défi qui, pour le qualifier globalement et dans son essence, est d'ordre pédagogique. C'est un défi qui concerne la manière dont on s'occupe des étudiants, de l'encadrement et de l'évaluation de leurs apprentissages.

Dans le cas du secteur des sciences sociales, cet enjeu n'a rien d'accessoire, en raison du nombre élevé d'étudiants qui le fréquentent et des règles d'admission plus ouvertes qui s'y pratiquent. Sans doute est-il nécessaire de connaître et de comprendre le profil social et scolaire de l'ensemble des étudiants actuels. Mais cela est particulièrement nécessaire en sciences sociales où, en raison d'effets de système combinés et notamment dans certaines disciplines ou spécialités, se retrouve une population étudiante aux traits assez bigarrés.

En fait, les profils scolaires des étudiants inscrits en sciences sociales sont extrêmement diversifiés, comme sont diversifiées les raisons qui les y ont conduits et les situations de vie qui sont les leurs. Les orientations forcées ou «par défaut» que certains ont connues en font, plus qu'ailleurs, des candidats «à risques», plus menacés que d'autres par l'abandon ou l'allongement des études. Faut-il en conclure que l'université doit se charger de tous les rattrapages et de

toutes les mises à niveau que les cheminements antérieurs nécessiteraient? Des établissements ont exprimé à cet égard de légitimes réticences, convaincus qu'ils sont de la nécessité d'établir des seuils d'acquis en deçà desquels on ne verrait pas bien comment parler sans complaisance d'études vraiment universitaires, encore que, à moins d'être en régime de programme unique, on ne voie pas bien comment la jonction entre les ordres d'enseignement pourrait ne pas avoir à assurer quelques arrimages en «dents de scie». De toute façon, dans la structure retenue au Québec - deux ans au cégep et trois ans au premier cycle universitaire -, on peut penser que les mises à niveaux sont davantage du ressort du collège que de celui d'un premier cycle pour ainsi dire déjà entamé au collège.

Une tâche n'en demeure pas moins nécessaire : c'est celle qui consiste à assumer pleinement et efficacement en cours de route les exigences de l'ouverture qui, du moins dans certaines des disciplines ou spécialités du secteur, est pratiquée à l'admission. Admettre, oui; mais pour accompagner et soutenir le plus possible jusqu'à la maîtrise effective des objectifs de formation et à une certification elle-même fiable. Les établissements qui ont ainsi décidé de se rapprocher de leurs étudiants doivent être encouragés. Développement pédagogique, encadrement, suivi, appui à la persévérance, évaluation des apprentissages : autant de facettes de ce qui a les traits de la présence de l'institution auprès de ceux et celles qui la fréquentent, le premier et le plus essentiel des «services à la collectivité». A cet égard, le plafonnement prévisible des effectifs étudiants, voire leur possible fléchissement, pourrait bien jouer en faveur d'une attention renouvelée pour les étudiants, leur «rétention» et leur réussite. Pour les grands comme pour les petits, la «pédagogie de la réussite» a fait ses preuves depuis longtemps.

Deux cibles d'action se dégagent ici avec netteté. La première consiste dans la valorisation - la revalorisation, faudrait-il peut-être plutôt dire - des fonctions d'enseignement. Dans un secteur comme celui des sciences sociales, qui ambitionne - un peu par la force des choses dans les universités francophones - d'être aussi un lieu privilégié de formation générale moderne, cette valorisation s'impose d'elle-même et porte une obligation de faire de l'accompagnement actif des apprentissages un point d'attention prioritaire. Les traditions de recherche individuelle des professeurs-chercheurs ne rendent pas la tâche aisée d'emblée, pas plus, d'ailleurs, que les pressions de carrière exercées sur les professeurs pour plus d'engagement en recherche. En sciences sociales comme en certains autres secteurs, des établissements et des départements s'en remettent trop massivement à des chargés de cours pour dispenser les enseignements de base - précisément les plus intégrateurs, les plus difficiles, et ceux qui exigent le plus de maîtrise, de synthèse, d'expérience et de culture. Le Conseil est d'avis que la volonté de relever pleinement le défi pédagogique nécessitera un rééquilibrage des priorités institutionnelles en faveur d'une meilleure prise en compte de l'enseignement proprement dit, en particulier au premier cycle.

La seconde piste d'action a trait à l'ensemble des fonctions que l'on place couramment sous les termes englobants d'encadrement pédagogique des étudiants. Tout indique qu'une attention accrue aux démarches d'apprentissage et d'orientation des étudiants constituerait, notamment en sciences sociales, un investissement rentable. Certains établissements se sont déjà engagés dans cette voie, conscients que l'admission ne marque que l'ouverture d'un contrat dont il faut ensuite tout faire pour assurer la meilleure

réalisation possible. Cette attention commence sûrement en classe; l'enseignement est, de soi, présence et accompagnement. Mais elle exige aussi d'autres types de services d'appoint. Le nombre des abandons et des réorientations invite à voir là des services qui n'ont rien de luxueux. Maintenant que l'accessibilité à l'admission donne des signes de saturation, ce pourrait bien être là une façon de faire l'ascension de l'autre face de l'accessibilité, celle qui donne la possibilité d'«apprendre pour de vrai» et de réussir.

C'est dans ces perspectives que le Conseil :

(12) **invite les universités à prendre des mesures de valorisation de l'enseignement, particulièrement au premier cycle, et à promouvoir un encadrement des apprentissages des étudiants plus suivi et plus dense, et recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de les soutenir dans cette voie.**

6. Des attentes et des besoins de société

C'est avec beaucoup de lucidité et de vision que les auteurs du rapport final ont traité, dès le premier chapitre, du devenir des sciences sociales. A juste titre, ils y font état de l'évolution de la place des sciences sociales dans l'ensemble de la dynamique sociale, rappelant que, contrairement à ce qu'on a pu observer dans les années '60, les gens de sciences sociales sont maintenant beaucoup moins au premier rang de nos définisseurs de situation et de projets collectifs. Ils ne jettent pas la serviette pour autant et redisent leur conviction que les sciences sociales pourraient bien se retrouver sous peu au confluent de multiples enjeux universitaires et sociaux. A condition, bien sûr, que l'on y sache procéder aux bons ajustements.

Nourrissant des préoccupations similaires, le Conseil est d'avis que l'analyse doit dépasser le seul cadre des structures des programmes d'études et des modes d'organisation - les contenants, en somme - et déboucher sur la considération des contenus. Dans leur projet scientifique même, les sciences sociales sont ainsi constamment renvoyées à leur objet; c'est même à leur aptitude à ne pas l'esquiver et à en permettre l'intelligence que se mesurent l'à-propos et la fécondité de ce projet scientifique. L'épistémologie rejoint ici inévitablement des considérations de pertinence et d'opportunité.

De pertinence et d'opportunité, les sciences sociales n'en manquent sûrement pas, en ces temps de mutation profonde des sociétés. On en prendra pour signes les changements de régimes politiques et le remodelage géopolitique des blocs auxquels on assiste actuellement et qu'il est manifestement difficile de comprendre sans les relier à des courants et à des mouvements sociaux d'une profondeur hier encore

insoupçonnée. Le moins qu'on puisse dire, c'est que les sciences sociales ne sont pas à court d'objets; nos sociétés sont peut-être, elles, à court d'outils de compréhension de ce qui s'y passe à l'aube d'un nouveau millénaire. De ce fait et plus que jamais, des besoins et des attentes requièrent beaucoup des milieux de sciences sociales.

On pourrait dresser de longues listes de questions aux incidences sociales majeures, qui travaillent actuellement une société comme la nôtre et sollicitent tout naturellement théoriciens et praticiens des sciences sociales. Mentionnons-en trois à titre d'exemples, à seule fin d'illustrer l'ampleur, la diversité et l'importance des questions à élucider et des virages sociaux à négocier : les impacts sociaux des technologies, la diversification ethnique, le vieillissement de la population.

Les technologies envahissent nos existences quotidiennes et sont en train de tranformer les modes de vie, le marché du travail, les rapports sociaux, l'environnement, le rapport à la vie et jusqu'à la définition des valeurs. Les liens inextricables qui se nouent actuellement entre les dimensions scientifiques, technologiques, sociales et éthiques des questions constituent un terrain d'étude et d'intervention particulièrement opportun pour les sciences sociales. Il en est de même pour la diversification ethnique que connaît actuellement la société québécoise. C'est assurément le concept même de société «québécoise», si central au cours des années fastes des sciences sociales, qui est ainsi appelé à évoluer. Plus radicalement, ce sont les défis d'une vie sociale à mener dans la différence et la pluralité qui sollicitent maintenant tout le monde de façon nouvelle. Intensément présentes au moment où le Québec prenait vivement conscience de son identité et entreprenait de maîtriser son avenir, les

sciences sociales ne sauraient s'absenter au moment où cet avenir passe par la diversité interne et la mondialisation des échanges. Le vieillissement de la population, enfin, avec tout son cortège d'impacts sociaux, les sollicite de manière tout aussi pressante. Déplacement des priorités publiques, blocages pour les jeunes, clivages nouveaux entre les groupes d'âges, changements dans les dynamiques d'évolution, etc.: c'est l'ensemble de la vie sociale qui est affecté par la nouvelle pyramide des âges.

Dans tous ces cas et en bien d'autres, il y a place pour des interventions de qualité; plus même, il y a des besoins urgents. Le Conseil est d'avis que la pertinence et l'utilité des sciences sociales n'ont pas besoin de longues démonstrations. L'important secteur universitaire des sciences sociales n'a pas à s'excuser d'exister ou à s'effacer devant quelque nouvel impérialisme des secteurs en émergence. Les vrais artisans des secteurs qui ont le vent en poupe ne prétendent d'ailleurs généralement pas aux hégémonies qu'on leur prête. Les vrais savoirs sont modestes, réalistes aussi, et sont habituellement conscients qu'il y a des questions qu'ils ne résolvent pas. Des questions dont plusieurs conviennent précisément bien aux approches et aux méthodes propres aux sciences sociales.

C'est dans ces perspectives que le Conseil :

(13) réaffirme la pertinence et l'utilité scientifiques et sociales des sciences sociales et invite les universitaires du secteur à prendre leur place dans l'élucidation des grands enjeux de notre société, tels les impacts sociaux de la technologie, la diversification ethnique et le vieillissement de la population.

Conclusion

Par plusieurs de ses traits, le secteur des sciences sociales reflète la dynamique et l'état général de notre système universitaire et, plus largement, de notre système d'éducation. Cela ne permet pas de généraliser les diagnostics et les solutions. C'est plutôt que, même dans ses particularités et ses différences, le secteur des sciences sociales oblige à évoquer la géographie de l'ensemble de l'université québécoise, ses objectifs d'accessibilité, ses choix structurels, ses politiques d'orientation et d'admission, ses environnements culturels et sociaux.

Cette complexité fait qu'aucune recette simple n'est envisageable, pas plus que d'utopiques projets de refonte de fond en comble. Mais il est possible, nécessaire même, de définir des orientations et des guides pour l'action, des cibles suffisamment nettes pour inspirer des mesures concrètes et efficaces. C'est ce que le Conseil a simplement voulu réaliser ici, en une sorte d'épilogue à son étude sectorielle en sciences sociales. Le premier effet concret auquel il entend lui-même contribuer directement, ce sera de faire de cette vision le guide de ses propres interventions d'évaluation et de conseil dans ce secteur de formation et de recherche.

C'est en vue de contribuer au développement qualitatif et pertinent du secteur que, dans cet avis, le Conseil :

(1) souligne la nécessité de situer les diagnostics et les actions projetées concernant le secteur des sciences sociales dans le contexte des politiques, des dispositifs, des pratiques et des perceptions qui ont cours dans l'ensemble du système

d'éducation et qui ne favorisent pas d'emblée la valorisation et le développement qualitatif du secteur des sciences sociales;

(2) recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'entreprendre, de concert avec les universités et les collèges, la révision du régime des préalables qui, appliqué systématiquement dans le secteur des sciences de la nature, a des effets négatifs sur le contexte universitaire de certaines sciences sociales et ne favorise ni la spécificité ni la cohérence des objectifs de chaque ordre d'enseignement;

(3) recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de procéder à la mise à jour du mandat, de la composition et du mode de fonctionnement du CLESEC et invite les universités à soutenir les initiatives locales et régionales de concertation sectorielle avec les collèges;

(4) souligne l'intérêt de la réforme dont fait l'objet le programme collégial de concentration en sciences humaines et recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'y viser une cohérence interne plus nette et une insistance plus marquée pour des objectifs de formation fondamentale intégrée;

(5) souligne la nécessité de surmonter le cloisonnement qui caractérise bon nombre de programmes de 1er cycle en sciences sociales, en particulier les programmes de sciences sociales fondamentales des universités francophones, et informe les universités et le Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de son intention de faire lui-même de ce

décloisonnement un des critères de son évaluation des projets de nouveaux programmes en sciences sociales;

(6) estime nécessaire que soient conduites d'importantes opérations institutionnelles d'évaluation des programmes de 1er cycle en sciences sociales, portant notamment sur leur décloisonnement et leur rééquilibrage, et recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de permettre à cette fin l'accès des universités au Fonds de développement pédagogique;

(7) estime que l'établissement d'une continuité plus organique des études avancées et le resserrement des objectifs et de la durée de la maîtrise de recherche, voire sa suppression dans sa forme actuelle, constituent, en sciences sociales, des objectifs particulièrement appropriés;

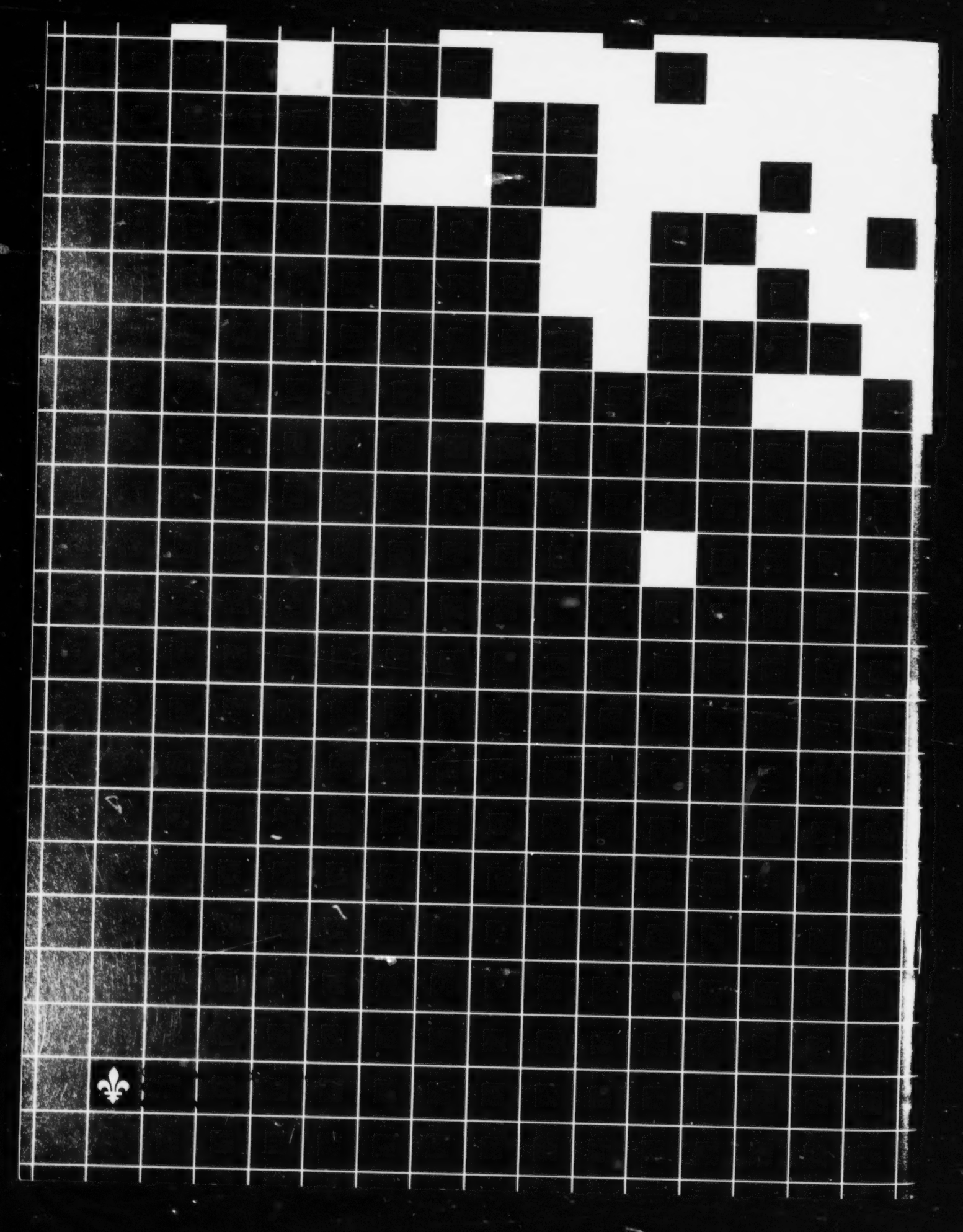
(8) souligne la nécessité de favoriser, notamment par le développement de champs d'études thématiques, le décloisonnement disciplinaire des programmes d'études avancées en sciences sociales;

(9) invite les universités à soutenir la constitution d'équipes de professeurs-chercheurs et d'étudiants et à favoriser ainsi la fonction proprement formatrice de la recherche universitaire;

(10) invite les universités à susciter et à soutenir la participation des équipes de recherche en sciences sociales aux concours de recherche thématique et stratégique;

(11) **invite les universités à entreprendre ou à poursuivre des démarches institutionnelles d'évaluation des programmes d'études avancées et recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de permettre à cette fin l'accès des universités au Fonds de développement pédagogique;**

(12) **invite les universités à prendre des mesures de valorisation de l'enseignement, particulièrement au premier cycle, et à promouvoir un encadrement des apprentissages des étudiants plus suivi et plus dense, et recommande au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de les soutenir dans cette voie;**

(13) **réaffirme la pertinence et l'utilité scientifiques et sociales des sciences sociales et invite les universitaires du secteur à prendre leur place dans l'élucidation des grands enjeux de notre société, tels les impacts sociaux de la technologie, la diversification ethnique et le vieillissement de la population.**

Cet avis a été adopté lors de la 204e séance du Conseil des universités, tenue le 16 mars 1990.